DECEMBER 1977

10

AÑA 8

skol & komunidat

SINDIKATO DI MAESTRONAN DI ARUBA SIMAR



Voorplaat:
Wilhelmina, symbool van Nos Patria en van de identiteitscrisis





redaktie

j. jutten, j. j. coutinho, r. r. kelly, a. vrolijk en m. winklaar

redaktie-adres:
paradera 82

bank:
a.b.n., banknr. v. 62583
t.n.v. "vorm"

layout:
r. de graaff

fotografie:
r. de graaff

drukkerij: v.a.d.

abonnementen:
NAf. 20,— per jaar

simar

SINDIKATO DI MAESTRONAN DI ARUBA
zuidstraat 11, oranjestad,
p.o.b. 582, o'stad,
tel. 4219

AÑA 8 – NO. 10
DECEMBER 1977

skol % komunidat

sindikato di maestronan di aruba

wordt het niet eens tijd dat we ook op de nederlandse antillen aan CURRICULUM-ONTWIKKELING gaan doen?

door J. JUTTEN

VOORWOORD: "Men knoeit maar een beetje aan"

"Vorig jaar hoorde ik voor het eerst van mijn leerkrachten de klacht dat de studenten regelmatig noch de boeken, noch de lessen konden volgen", aldus J. A. Knaap, hoofd M.T.O.-Curacao in de Amigoe di Aruba van 2 nov. 1976.

"In het onderwijs op de Antillen komt de eigen identiteit van de Antilliaan nauwelijks aan bod", zegt P. T. M. Sprockel aan het eind van zijn loopbaan als direkteur van het Departement van Onderwijs (Amigoe, 5 nov. 1976).

"De laatste jaren is de zaak met sprongen achteruit gegaan. De kinderen vragen zich af waarom ze iets zouden moeten bereiken in de maatschappij. Hebben die kinderen gelijk of zijn ze lui, ligt het aan de ouders of aan de maatschappij. Ik weet het niet meer. Een hele generatie wordt nu al de dupe van de heersende besluiteloosheid. Men knoeit maar een beetje aan". P. J. Eijkelenburg, hoofd St. Jozef-mavo Curacao, 26 jaar in het onderwijs (Amigoe, 7 dec. 1976).

"Maar wat nu van de basisscholen komt is zo slecht dat we wel moeten aanpassen. Het taalbegrip is minimaal. Geschiedenis- en aardrijkskundeleraren moeten nu aan taakanalyse doen, waardoor men langzaam maar zeker achter raakt op het programma". S. Jonis, rector Maria Immaculata Lyceum Curacao (Amigoe, 9 dec. 1976).

"Zonder analyse van de beginsituatie, een goed uitgewerkt programma en een vastgesteld einddoel valt niet te werken. Toch gebeurt dat op het moment regelmatig. De Schooladviesdienst moet met lapmiddelen werken". L. v.d. Veen, hoofd Schooladviesdienst Curacao (Amigoe, 30 nov. 1976).
"Het onderwijs thans: afbraak zonder opbouw". Fr. A. v. Oirschot, rector Radulphus College Curacao (Amigoe, 11 dec. 1976).

Dit zijn zo enkele stemmen uit de praktijk van het Antilliaanse onderwijs. De minste konklusie die we hieruit mogen trekken is toch wel dat er blijkbaar iets mis is met het onderwijs op de Antillen.
Over de Arubaanse situatie is misschien wat minder op papier gezet, doch in gesprekken met kollega-leerkrachten zijn ook daar de klachten niet van de lucht. "Het onderwijs gaat achteruit, het wordt ieder jaar minder", is een veel gehoorde opmerking.
Drs. E. D. Henriquez, leraar Wis- en Natuurkunde Colegio Arubano schreef: "Leerkrachten beweren dat proefwerken die een paar jaren geleden nog goed gemaakt werden, nu een slachting onder de leerlingen veroorzaken". (Skol i Komunidat, no. 5, 1977).
"Die kinderen bij ons op school doen hun mond niet open, zelfs al richt je een geweer op ze", zei een leraar van de Arubaanse havo onlangs nog. De term "kultuur van het zwijgen" is een bekende uitdrukking geworden op de Antillen.

Al deze vrij pessimistische persoonlijke meningen worden geruggesteund door de schaarse wetenschappelijk verantwoorde studies die m.b.t. ons onderwijs verricht zijn. "Het basisonderwijs op Aruba, Bonaire en Curacao faalt voor 80% van de bevolking", konkludeerde Dr. A. C. Prins-Winkel in haar proefschrift, na een onderzoek van 3400 kinderen op deze eilanden (Kabes Duru?, 1973).
"De demokratisering van het onderwijs op Aruba laat veel te wensen over", zei Drs. R. R. van Breet op het onderwijskongres van de VLA in 1975 (zie Vorm no. 10, 1975).
Ook het Unesco-rapport dat in 1976 werd uitgebracht in opdracht van de regering geeft aan dat er enkele fundamentele fouten in ons onderwijs zitten:
"Since 1954, the Netherlands Antilles have been fully responsible for domestic affairs, including education. However, they decided to continue the Dutch system of education and subsequently introduced whatever changes were made in the Netherlands, so that even to-day education in the Netherlands Antilles is the same as education in the Netherlands in all respects"...
En verderop: "The primary school suffers from the fact that a large proportion of children are obliged to repeat (something like 20% per grade) and that an undetermined number drop out before reaching the sixth grade. As a result, a great many pupil years are provided in excess of those normally required or, to put it an other way, primary education is much more expensive than it should be. Likewise, upper general secondary education (VWO/Havo) would appear to be too expensive but for a different reason: Namely the low pupil teacher ratio (14 : 1) resulting from too many options to too few students. Third, the lower technical school (LTS) seems to be unable to attain its objective to train boys for employment in industry, as potential employers are reluctant to take on LTS-graduates".



Er bestaat onduidelijkheid t.a.v. de doelstellingen van het ETAO.

Je vraagt je af: wat zijn we eigenlijk aan het doen in het Antilliaanse onderwijs? Vele Antilliaanse leerkrachten zullen zich die vraag meermalen gesteld hebben, maar het antwoord blijft uit. Dat deze vraag moeilijk te beantwoorden is, bleek onlangs nog uit een enquête van het PDB-Aruba naar de mening van leerkrachten verbonden aan het ETAO t.a.v. dit type onderwijs:
"(...) uit de verslagen van de diskussiegroepen blijkt, dat bij de leerkrachten verbonden aan het ETAO een zekere onduidelijkheid bestaat t.a.v. de doelstellingen van het ETAO. Eenzelfde beeld vinden we in de enquete terug..." aldus het verslag van de enquete van mei 1977. Uit de enquête blijkt verder nog dat 25 van de 35 leerkrachten het ETAO ziet als een vorm van Algemeen Vormend Onderwijs, hetgeen een opmerkelijk gegeven genoemd mag worden aangezien de betrokken inspekteur, de heer G. D. Peterson en het hoofd van de enige zelfstandige ETAO-school op Aruba, de heer B. G. Schulte het ETAO zien als een vorm van lager beroepsonderwijs blijkens hun artikelen in Skol i Komunidat nr. 3, 1977. Onduidelijkheid troef.
Het betekent dat de ene leerkracht de ene richting uit werkt, de andere leerkracht een andere richting, terwijl een derde leerkracht helemaal niet weet in welke richting hij het moet zoeken. En als de leerkracht het niet weet, wat kunnen we dan van de leerling verwachten? Al met al kan gesteld worden, dat het Antilliaanse onderwijs een weinig opwekkend beeld te zien geeft.

INLEIDING
Struisvogelpolitiek of curriculum-ontwikkeling

Nu is het natuurlijk weinig zinvol om te konstateren dat het Antilliaanse onderwijs niet adekwaat is en het daarbij te laten. Het is hard nodig dat de problemen opgelost worden en in die richting wil dit stuk ook werken. Daarbij springt direkt één maatregel naar voren die al lang geleden genomen had moeten worden, n.l. invoering van het Papiamento als voertaal op de basisschool. Maar daarmee zijn we er natuurlijk nog niet, het is al vaker gezegd: invoering van het Papiamento is geen wondermiddel.
Aangezien het Antilliaanse onderwijssysteem niet uit de Antilliaanse situatie zelf is gegroeid maar simpelweg gekopieerd is van het Nederlandse systeem — het Unesco-rapport konstateerde het al — wordt het hoog tijd dat het eens in zijn geheel op de helling gaat zodat een totale herziening plaats kan vinden.
Het Antilliaanse onderwijs is niet het enige dat aan herziening toe is, er zijn meer landen

die met dezelfde problemen kampen. In wezen dient in de huidige samenleving die gekenmerkt wordt door snelle veranderingen, het onderwijs voortdurend aangepast te worden aan de gewijzigde omstandigheden.
Dit inzicht is voor het eerst gegroeid in de USA (wanneer we ons eventjes beperken tot de Westerse wereld). De impuls kwam niet zozeer vanuit de onderwijswereld zelf, maar veeleer vanuit de maatschappelijke situatie daarbuiten. De toegenomen aktiviteit op het gebied van "curriculum innovation" in de USA was in 1952 op gang gekomen, toen Max Beberman begon met de uitwerking van een hervormd wiskundeprogramma op "high-school" nivo. De definitieve doorbraak kwam na de lancering van de eerste Russische Spoetnik in 1957. Deze beweging voor curriculum-innovation is dus eigenlijk gegroeid onder druk van de maatschappelijke omstandigheden.
Ook op de Antillen zijn er in het oog lopende verschillen te konstateren tussen het leefpatroon van de moderne Antilliaan en de Antilliaan van tien, twintig, dertig, vijftig jaar geleden. Heeft het onderwijs zich daarbij aangepast? Deze vraag moet ontkennend beantwoord worden. Daardoor is er een relatief grote pedagogisch-didaktische achterstand ontstaan, zowel vergeleken met de eisen van de samenleving als met de nieuwe opvattingen over de gewenste vorm van persoonlijkheidsontwikkeling (in het Engels wordt deze achterstand aangeduid met de term "education-lag"). Thorsten Husén, de Zweedse onderwijskundige, heeft het onderwijs aangeduid als: een voorindustriele onderneming in een geindustrialiseerde samenleving. En daarbij had hij zeker niet de Antilliaanse samenleving voor ogen. Het probleem van de "education-lag" is dus niet alleen een Antilliaans probleem. Echter in diverse andere landen wordt geprobeerd de achterstand weg te werken, terwijl op de Antillen een doodse stilte heerst op dit gebied, afgezien van de van tijd tot tijd opklinkende klaagzangen.
Met een variant op Husén kan het Antilliaanse onderwijs gekenschetst worden als een bedrijf waarin gewerkt wordt, zonder dat men goed weet wat men aan het doen is. Leerkrachten reageren op verschillende manieren op deze situatie; sommigen zien de problemen, maar geen uitweg en raken gefrustreerd, anderen doen aan struisvogelpolitiek en zeggen dat het allemaal best meevalt.

Dr. Prins-Winkel: "Als je als onderwijzer voor een klas staat waar heel veel leerlingen echec lijden of als je zelf een van die leerlingen bent, dan krijg je zoveel frustraties dat je bij de pakken neer gaat zitten, én het kind én de onderwijzer. Dus die opmerking dat er niet meer zo hard gewerkt wordt, kan wel juist zijn: hoe meer je gefrustreerd raakt hoe minder je gaat doen. Dat is een vicieuze cirkel die gewoon doorbroken moet worden. Het is echter wel belangrijk dat men zich eerst gaat realiseren hoe de situatie is. Dan kan je er pas wat aan gaan doen. Zolang je het verdringen wil en met je frustraties blijft rondlopen, zonder je te realiseren hoe het komt dat je gefrustreerd bent, komen we niet verder. (Vorm 1973, no. 7).
Willen wij de Antilliaanse onderwijsproblemen wezenlijk aanpakken, dan dienen een aantal fundamentele vragen op een duidelijke en niet voor tweeërlei uitleg vatbare wijze beantwoord te worden.
Die vragen zijn o.a.:
1. Welke doelen willen wij met ons onderwijs bereiken? Deze doelen dienen geoperationaliseerd te worden, d.w.z. konkreet uitvoerbaar gemaakt te worden. Dus niet blijven steken in de "christelijke en maatschappelijke deugden" of iets dergelijks vaags.
2. Welke wegen moeten er bewandeld worden om die doelen te bereiken, m.a.w. hoe komen we bij die doelen?
3. Welke hulpmiddelen gebruiken we daarbij?
Nogmaals: de antwoorden op deze vragen moeten konkreet uitvoerbaar zijn, ze moeten uitmonden in een soort werkplan dat in de klas bij de les gehanteerd kan worden. Wanneer ons onderwijs op deze manier ge-"planned" wordt, dan zijn we volgens de huidige opvattingen in de onderwijskunde bezig met curriculum-ontwikkeling. Deze term zal in het volgende hoofdstuk nader onder de loep genomen worden.

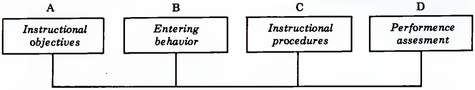
I. CURRICULUM, wat is dat eigenlijk?

Onderwijs geven via een curriculum betekent dat er doelgericht en volgens een konkrete planning gewerkt wordt. Dat wil niet zeggen dat onderwijs zonder een curriculum volgens de moderne opvattingen, niet doelgericht is. Onderwijs is altijd een intentionele arbeid geweest. In de praktijk bleven en blijven de doelstellingen echter veel te vaag, zodat er nauwelijks of niet mee gewerkt kan worden, met het gevolg dat de leerplannen netjes in de kast opgeborgen worden. Of niet soms? Welke leerkracht werkt er echt met een leerplan?
In de leerplannen die bij ons in gebruik zijn wordt meestal wel het doel van de diverse vakken aangegeven. De formulering hiervan is vrijwel altijd zo vaag, dat er van alles in geinterpreteerd kan worden. Weliswaar wordt er meestal ook een opsomming gegeven van de te onderwijzen leerstof, die men als konkretisering van het algemene doel kan beschouwen, doch dit moet als te eenzijdig worden afgewezen. In een leerplan wordt hoofdzakelijk over leerstof gesproken; er wordt in aangegeven, zo ongeveer, wat de leerkracht moet onderwijzen (teaching) niet wat de leerling moet leren (learning). Vaak zijn de leerplannen die we hier op de Antillen aantreffen niet veel meer dan een lijstje van bij het onderwijs te gebruiken leerboeken. In onze leerplannen wordt te weinig aandacht besteed aan gedragsvormen die de leerlingen moeten kunnen toepassen m.b.t. de leerstof. Mede daardoor is het verband van de leerstof met de mene doelstellingen vaak niet erg duidelijk. Het gevolg is dat iedere leerkracht maar een beetje volgens zijn intuïtie te werk gaat of volgens dat andere vage woord: ervaring. Lopen al onze ervaringen gelijk, verlopen al onze ervaringen volgens hetzelfde patroon? Nee. Op deze manier kan het voorkomen dat de leerling met een nogal chaotische situatie gekonfronteerd wordt.
In de laatste jaren is internationaal meer en meer het inzicht gegroeid dat planning in het onderwijs van vitaal belang is en dat een leerplan pas funktioneel kan worden als het een totaalplanning is, waarbij aan alle komponenten aandacht wordt besteed zoals: onderwijsdoelen, leerdoelen, leerinhouden (leerstof), werkvormen — vormen van interaktie tussen leeraktiviteiten en onderwijsaktiviteiten, en media, zowel personele als materiele media, en een bepaling van de relaties tussen deze komponenten. Wanneer men op deze manier aan het plannen is spreekt men bij voorkeur niet meer over leerplan, maar over curriculum,
1. omdat deze term ook internationaal aanvaard en gebruikt wordt,
2. om het verschil met het leerplan aan te geven.
Het begrip leerplan kan nu als volgt gedefinieerd worden:
"Onder curriculum verstaan we een plan dat de doelen, leerinhouden, werkvormen en media aangeeft en de relaties van deze komponenten tot elkaar.
De leerinhouden, werkvormen en media kunnen gebruikt worden om een onderwijsleersituatie te kreëren. Een onderwijsleersituatie wordt ingericht om voor leerlingen een leerproces mogelijk te maken gericht op het bereiken van de in het plan beschreven gewenste resultaten (leerdoelen).
Onder leerinhouden verstaan we de informatie die bij de uitvoering van het onderwijsleerproces door leerkrachten en leerlingen gebruikt wordt om het de leerlingen mogelijk te maken de doelen te bereiken.
Onder werkvormen verstaan we methoden, die door groepen en individuen (leerkrachten en leerlingen) tijdens het onderwijsleerproces gebruikt worden om doelgerichte kommunikatie en leren mogelijk te maken.
Onder media verstaan we de informatiedragers, waarmee leerinhouden waarneembaar worden gemaakt. Ze worden gebruikt door alle betrokkenen (leerkrachten en leerlingen) bij de uitvoering van het onderwijsleerproces. Voorbeelden van media: Illustraties, taperecorder, televisie, projektor, boekjes, onderwijsleerpakketten, modellen enz." (Van den Berg, 1973).
Het zal duidelijk zijn dat wanneer er eenmaal een diskussie begint over de doelstellingen van ons onderwijs het niet eenvoudig zal zijn om tot overeenstemming te geraken.

Maar dit mag geen aanleiding zijn de problemen dan maar uit de weg te gaan. In het curriculum-denken kunnen tot nu toe twee hoofdstromingen onderscheiden worden: de z.g. produkt-modellers en de proces-modellers. Het verschil tussen die twee zal hierna uiteen worden gezet.

1.1. Produktmodel

De voorstanders van het produktmodel willen de doelstellingen van het onderwijs formuleren in gewenst leerling-gedrag, dus: in dit stadium willen we dat de leerling dat gedrag vertoont.
Dit formuleren van doelstellingen in gedragstermen is een reaktie op gebreken in het vroegere en huidige onderwijs zoals:
het feit dat er geen enkele relatie bestaat tussen de algemene doelstellingen in het bestaande leerplan en de konkrete onderwijsleersituaitie, sterker nog, dat veel leerkrachten het voorgeschreven leerplan nooit raadplegen en alleen afgaan op de in de klas gebruikte leerboeken;
het feit dat voor veel leerkrachten de doelstellingen van hun onderwijs noch de operationalisering ervan erg duidelijk is;
het feit dat het moeilijk en zeer subjektief wordt om de leerprestaties te beoordelen wanneer ze niet in gedragstermen geformuleerd zijn, zodat men noodgedwongen maar terugvalt op het kenniselement en dat beoordeelt, hoewel kennis vaak slechts bedoeld was als middel;
het feit dat de leerkracht na het geven van zijn lessen het gevoel kan hebben klaar te zijn: of de aan zijn zorg toevertrouwde leerlingen de leerstof beheersen is zijn verantwoordelijkheid niet.
Voor een beschrijving van het produktmodel gaan we uit van het "basic teaching model" van Glaser:



Komponent A: Doelstellingen.
De algemene doelstellingen worden opgesplitst in tussendoelen. Deze worden vervolgens geoperationaliseerd in leerdoelen en ondergebracht in een klassifikatiesysteem.
Komponent B: Entreegedrag.
Entreegedrag beschrijft zo exakt mogelijk het nivo van de leerling voor de instruktie begint, zowel wat betreft kennis en vaardigheden als potentiele mogelijkheden en motivationele en emotionele aspekten. Het formuleren van entreegedrag voor een bepaald leerstofgebied en het konstateren van de mate van beheersing door middel van objektieve toetsing voorkomt dat leerlingen falen en maakt het mogelijk na het konstateren van bepaalde lakunes individuele hulp te bieden.
Komponent C: Instruktieprocedures.
Door het beschrijven van de instruktieprocedures — dit zijn de leerinhouden, werkvormen en media — op grond van de geformuleerde doelen, wordt het onderwijsleerproces tot in details gepland. Tevens kunnen alternatieve mogelijkheden voor het bereiken van de doelstellingen worden aangegeven.

Komponent D: Toetsing.
Door de formulering van de doelstellingen in gedragstermen kan m.b.v. toetsing vastgesteld worden, of na het leerproces de leerdoelen bereikt zijn en is feedback mogelijk naar A, B en C.
Dit produkt-model past volgens Cronbach geheel in het denkpatroon van de "extreme behavioristen". Volgens Cronbach zien zij het onderwijs als "transmission of knowledge or skills". Kennis is in deze opvatting "gesloten". Dat houdt in dat bepaalde antwoorden juiste antwoorden zijn en andere onjuist.
De "long-term" verandering van de leerling wordt gezien als de som van een aantal "short-term" veranderingen. Elke leerling moet en kan (!) een aantal vastgestelde doelen in meer of minder tijd bereiken: "mastery-learning".
Dit model garandeert in hoge mate succes, in de USA zelfs letterlijk: Geen succes, geld terug.
Vaak wordt gestreefd naar "teacher-proof" leermateriaal: de geprogrammeerde en computer gestuurde instruktie zijn daar voorbeelden van.
Een belangrijk nadeel is het statische karakter van dit model: het sluit niet aan bij de aktualiteit, laat weinig ruimte voor specifieke behoeften, interessen en emoties van leerling en leerkracht (beiden worden "gemodelleerd"), houdt geen rekening met onvoorziene ontwikkelingen. Men noemt een curriculum dat een produktmodel gebruikt wel een "gesloten curriculum".

1.2. Procesmodel

De voornaamste kenmerken van het procesmodel kunnen als volgt beschreven worden:
— de algemene doelstellingen worden niet opgesplitst in specifieke doelen, maar leiden tot richtlijnen voor het kiezen van aktiviteiten in het onderwijsleerproces, inklusief het gedrag van de leerkracht daarin. Specifieke doelen worden niet afgewezen, maar hebben geen centrale, sturende rol;
— entreegedrag wordt minder benadrukt, omdat de onderwijsleersituatie verondersteld wordt vele mogelijkheden te bieden voor individuele wensen en kapaciteiten;
— het leermateriaal is gevarieerd en overvloedig; het dient als bronnenmateriaal en is niet bedoeld om allemaal doorgewerkt te worden en kan desgewenst door ander materiaal vervangen worden;
— de onderwijsleersituatie wordt vooraf weinig gestruktureerd, keuze van leerdoelen en aktiviteiten gebeurt op grond van individuele en/of groepsbehoeften;
— de evaluatie gebeurt zo mogelijk objektief. Echter in veel gevallen noodzakelijkerwijs subjektief door de leerkracht alleen of samen met de leerlingen.
Het procesmodel heeft twee zwakke punten:
— de evaluatie/toetsing is een zeer moeilijk punt door het vaak ontbreken van objektieve kriteria;
— het model stelt zeer hoge eisen aan de kapaciteiten van de leerkracht, die een centrale rol in planning, uitvoering en evaluatie van de onderwijsleersituaties toedededeld krijgt.

1.2.1. Enkele voorbeelden van projekten volgens het procesmodel

In de begin-zeventiger jaren liep in Engeland het "Humanities Project" van Stenhouse c.s. Het was bedoeld voor 15- a 16-jarige leerlingen en stelde zich ten doel: "to develop an understanding of social situations and human acts and of the controversial issues which they raise". Voornaamste werkvorm was de diskussiemethode, waarbij de leerkracht zich als diskussieleidster neutraal opstelt. Uit het principe van de neutraliteit volgt dat de leerkracht niet "lesgeeft". Het benodigde feitenmateriaal werd uit een grote hoeveelheid bronnen verzameld en als informatie in de diskussie ingebracht. Thema's in de leerprocessen waren o.a.: War and Society, Poverty, Law and Order. Objektieve evaluatie van het leerlingenwerk bleek niet mogelijk.

Ongeveer tegelijkertijd was Bruner in de USA bezig met het curriculum: "Man: a course of study". Dit was gericht op leerlingen van 10 tot 13 jaar en stelde de mens in zijn relatie tot de omgeving centraal. Centrale thema's in de leerprocessen waren o.a.: Life Cycle, Agression, Organization of groups, waarbij primaire bronnen (eigen ervaring, observatie) en sekundaire bronnen (films, legenden, antropologische veldnotities e.d.) aangeboden werden.
Bruner achtte het zeer belangrijk dat de leerlingen de stof niet alleen intellektueel verwerkten, maar ook de erbij behorende attituden verwierven.
Doelen voor de leerlingen: het ontwikkelen van een vragenstellende attitude die vervolgens moet leiden tot de behoefte informatie te willen verwerven. Na grondig onderzoek moet de leerling ten slotte in staat zijn kon-

klusies te trekken.
Doel voor de leraar: attitude-verandering, meer informatiebron zijn, minder autoriteit.
Het LEDO-projekt in Nederland stamt eveneens uit de zelfde periode. Het is bedoeld voor 10- tot 14-jarige kinderen en het probeert een kritische houding aan te kweken ten opzichte van de eigen en van andere kulturen door analyseren en vergelijken. Men meent dat de kinderen op deze manier tot eigen oplossingen voor problemen kunnen komen. Voor het bereiken van dit doel werden onderwijsleerpakketten voor "sociale wereldorientatie" ontwikkeld.
Een groep kinderen kiest uit één van de thema's (b.v. Rijk en Arm, Arbeid en Vrije tijd, Oorlog en Vrede) een probleem dat om een oplossing vraagt, zorgt ervoor dat de groepsleden met behulp van diverse media geinformeerd raken over de noodzakelijke feiten, kiest de oplossing, maakt aan anderen de opvattingen van de groep kenbaar en evalueert haar eigen aktiviteiten.
De rol van de leerkracht: begeleiden, bijsturen, diagnostiseren.

1.3. Welk model is voor de Antillen het meest geschikt?

We zeiden reeds dat het procesmodel zeer hoge eisen stelt aan de leerkracht; daar zijn in de USA al verschillende projekten over gestruikeld. Het is dan ook zeer te betwijfelen of dit model wel het meest geschikt is voor de Antillen.
Gezien de onduidelijkheid en vaagheid in het Antilliaanse onderwijs zou een produktmodel voor de hoognodige houvast kunnen zorgen. En dan is er nog een argument dat pleit voor hantering van een produktmodel. Wanneer wij het onderwijs zien als een bedrijf, dan kunnen we stellen dat er nauwelijks of geen kontrole is op het "produkt" dat "vervaardigd" wordt. Een leerkracht kan het hele jaar de kantjes ervan af lopen, geen haan die er naar kraait. En als je het twee jaar volhoudt krijg je nog salarisverhoging ook.
De inspektie, die toch mede in het leven geroepen is om de kwaliteit van het onderwijs te "inspekteren" en te bewaken, heeft wat dit aspekt betreft vrijwel iedere funktie verloren. Daarom is het aan te bevelen een produkt-kontrole in te bouwen in je onderwijs en dat is het geval in een produktmodel.
Echter, we hebben reeds gezien dat er verschillende nadelen kleven aan het produktmodel, waarvan de weinige flexibiliteit misschien wel de voornaamste is. Daarom zou het voor de Antillen het gunstigst zijn, wanneer de sterke punten van het produktmodel verenigd zouden worden met de sterke punten van het procesmodel, waarbij het aksent blijft liggen op het produkt, zodat samenvattend gesproken kan worden van een produkt-proces-produktmodel.

(wordt vervolgd)

grawata

Wekenlang heeft de gedeputeerde van landbouw zeer oude indiaanse regendansen uitgevoerd in de heuvels rond de Jamanota en eindelijk is het gaan regenen. De Aruhaanse hevolking wordt nu om medewerking verzocht: wilt u als het begint te regenen, de regen opvangen in pannen, potten, emmers, safety-helmen etc., etc., en die, als ze vol zijn, ledigen bij de dichtstbijzijnde dam? Is het vat of de drum te zwaar, dan maakt u er een geel vlaggetje op vast, waarna een dienstwagen van het B.C. het vat etc. naar de dichtstbijzijnde dam zal vervoeren. Bij voorhaat dank.

●

Beste Joop,

Had jij niet de laatste verkiezingen gewonnen? Jullie zijn toch de grootste partij in Nederland? Nadat wij hij jullie op bezoek zijn geweest, werden jullie opeens huiten de regering gehouden. Verdacht nietwaar? Zal ik je eens wat vertellen? Dat was al afgesproken voor de verkiezingen man! Een geheim stemhusakkoord Wiegel en Van Agt! Geloof mij nou maar, ik heb er vaker mee te maken gehad. Ze spelen onder één hoedje met die Rozendal van Curacao! Wat gaan jullie nou doen? Zeker heel Rotterdam plat? Wil je dat ik Hoek stuur? Wij gaan hier binnenkort ook weer akties voeren, kunnen we niet wat samen doen? Ik kom volgende week wel weer even naar Nederland om hierover te spreken. Tot ziens dan.

Je Betico

P.S. Ik adviseer je hij wijze van protest je haar niet meer te laten knippen en je baard te laten groeien.

B.

P.P.S. Hebben jullie nog meel nodig?

B.

●

In memoriam SIMAR. De SIMAR mag ook wel een rood vlaggetje uit het raam hangen. Het geld dat overblijft moet maar op rekening van Skol i Komunidat gestort worden.

Uit betrouwhare hron vernemen wij dat de gedeputeerde van sport van Aruha heeft ingeschreven voor de open kampioenschappen Japans worstelen die begin 1978 te Osaka zullen worden gehouden.



Meneer de redakteur,
Heeft u al dat stinkende zeewier op de Aruhaanse stranden gezien? Dat is weer zo'n lage streek van de centrale regering om het toerisme van Aruha te saboteren. Het is Curacaos wier, dat ruik je zo! Maar onze wraak zal zoet zijn, we zullen direkt een kommissie benoemen die het prohleem zal bestuderen!

Hoogachtend, C. B. te O.

●

Aruhaanse delegatie naar Nederland, kosten: f. 70.000,—. Resultaat: één vage belofte van een verdwenen regering.

●

Bo ta komprende?
Probecha MAXimamente di e CHANCE pa okupa puestonan di minister;
FRANKamente bisa: bai ta haragan na fierno!

●

Buska: kua ta pas ku otro? Si bo haya e prome kuaternan automatikamente esun ku resta ta pas pa no. 5.
1. Diputado di Peska i Agrikultura
2. Diputado di WEB
3. Diputado di Turismo
4. Diputado di Werkverschaffing
5. Diputado di Deporte
1. Frustia
2. Pa straf nan a kita su kartera di deporte
3. Gordo, bon komi
4. Viahero "first-class" (zgn. Orientatiereizen)
5. No por relashona ku deporte. Su fisiko ta abominabel, parse un turtuga.
Kondishon: 0,0.

●

Agologisch gezien:
Volwassen worden is groeien uit de pedagogische gezagsverhouding naar een (eventuele) andragogische gezagsverhouding.

Literatuur:

Amigoe di Aruba, 2 nov., 5 nov., 30 nov., 7 dec., 9 dec., 11 dec., 1976.
Skol i Komunidat no. 5, 1977.
Dr. A. C. Prins-Winkel: Kabes Duru?, 1973.
Vorm no. 10, 1975.
W. van Vliet, H. Unterbrunner, T. Sy: Unesco-rapport 1976.
PDB-Aruba: ETAO-enquete mei 1977.
Vorm no. 7, 1973.
Drs. A. H. van den Berg: Conflicterende opvattingen over curriculum-onderzoek en -ontwikkeling, in: Bijdragen uit de onderwijswetenschappen, 1973.
H. J. Kooreman en J. M. Donders: Een strategie voor het voorbereiden en uitvoeren van een cursus; Pedagogische studiën, 1973.

ideetjes voor ouders en leerkrachten

Heeft u ook zo'n ideetje of heeft u een kollega met een goed idee, schrijf het ons: Skol i Komunidat, Paradera 82, Aruba, of kantoor SIMAR, Zuidstraat 11, Oranjestad. Het beste ideetje wordt beloond met f. 10,–.

handen in gips

Benodigdheden: zand, gips, water, kartonnen doos van het model van een gebaksdoos of een pizzadoos, een dikke haarspeld.
Werkwijze: Maak het zand goed vochtig maar niet te nat. Vul de doos voor de helft met zand. Druk de handen van het kind in het zand zodat ze een goede afdruk vormen. Maak het gips klaar en giet het voorzichtig in de afdruk. Pas op dat de afdruk intakt blijft. Doe de haarspeld in het gips voordat het hard wordt, zodat het daar later aan kan worden opgehangen. Laat het gips goed drogen. Haal de gips-handen uit het zand en borstel ze schoon.

handen op papier

Meng water met plakkaatverf en doe dit in spray-fles zoals die in het huishouden gebruikt worden, b.v. bij het schoonmaken van de shutters. Probeer of de verf goed "sprayt". Zoniet, dan nog een beetje verdunnen. Laat nu de kinderen hun handen op een donker gekleurd dik stuk tekenpapier of karton plaatsen. Spuit de verf op de handen. Als de hand wordt weggehaald, blijft het silhouet over.

Kinder-handen in klei

Benodigdheden: klei, een kleiroller of deegroller, een ronde bak met een middellijn van ong. 20 cm., mes, spijker, plakkaatverf, blanke lak, een draadje wol.
Werkwijze: rol de klei uit tot ong. 2 cm. dikte. Druk de ronde bak nu in de klei, waardoor een cirkel wordt uitgesneden. Laat de kinderen hun hand nu in de klei drukken. Maak met de spijker nu een gaatje in de bovenkant van de plak. Laat de plak goed drogen. Verven. Lakken nadat de verf droog is. Haal een draadje wol door het gaatje zodat de plak opgehangen kan worden.
P.S. Als de klei nog nat is kan de naam van het kind in de klei geschreven worden, alsmede de datum waarop de afdruk plaats vond.



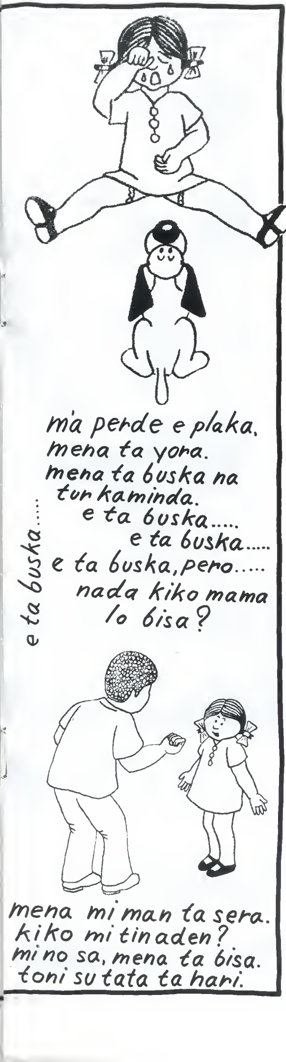
mena i laika

Het laatste ideetje is van Jan van Leerdam, hoofd van de Emmaschool. Hij bedacht een eenvoudig verhaaltje, vroeg tekenaar Renk Ruiter er een aantal tekeningen bij te maken, het geheel werd gestencild en het resultaat was een alleraardigst boekje waar de kinderen van de Emmaschool veel plezier aan beleven. Wij drukken hierbij een paar pagina's af. Skol i Komunidat beloont dit ideetje met f. 10,–.





banda di kaminda
laika ta drumi
ken ta laika?
laika ta e kacho
di toni.
i toni.....?
kiko toni ta
hasi? e ta kome.





Ultimo rosea di Sindikato di Maestronan di Aruba?

Diaranson 30 di november ultimo tabatin kontinuashon di e reunion di un reunion general ku a wordu yama pa elihi un direktiva nobo pa SIMAR.
E ambiente e anochi ei tabatin un ambiente ku bo por a haya na un resamento di ocho dia pa un o otro difunto. E sala tabata keto i tristo. Keto pasobra no tabatin mucho miembro i tristo pasobra hopi tabata mira e voorbode di e moribundo. Riba e potrètnan aki nos por mira te unda nos sindikato a yega. Un sindikato aktivo, yen di influensia a para bira un grupo di hende. Unda e mayoria ta? Nadie lo sabe! Pakiko nan no a bin reunion? Nadie lo sabe! Nan ta preokupa pa ku e rumbo di enseñansa? Nadie lo sabe! Ta den kiko nan ta enteresa? Nadie lo sabe!
Ya tin miembro ta sinti e temor ku nan derechonan lo wordu atrapa si no tin un sindikato pa defende nan. Abo tambe?
Asisti na e proksimo reunion!





SIMAR zoekt bestuursleden

VERGOEDING:
f. 300,– per maand.

Schriftelijke sollicitaties binnen 14 dagen aan het adres van dit blad, Paradera 82, Aruba.



RONALD DONK

DE CRI ONDERW JAREN '

Inleiding

Na de autonomie in 1954 gingen er stemmen op om het onderwijs ook enigszins autonoom te maken. De afstemming op het Nederlands systeem ondervond steeds meer kritiek. De groei naar zelfstandigheid en volwassenheid moest ook blijken in de opleiding van de onderwijsmensen. Het te min beoordeelde vierde- en derderangssysteem moest plaats maken, zodat het Antilliaanse onderwijs in de toekomst met volwaardige, gelijkwaardige leerkrachten bemand zou worden. Het proces van antillianisering in de personeelssektor werd ingezet om de 'macambas' te vervangen. Merkwaardig genoeg stippelden de overheden toen een beurzenbeleid uit waarbij de toekomstige onderwijsmensen hun studie in Nederland moesten gaan volgen (gelijkwaardigheid!) (1).
Na een verblijf van 4 tot 5 jaren kwamen deze Antillianen vol idealen en utopieen terug. Zij zouden de Nederlanders — leken, broeders en zusters — gaan vervangen en een eind maken aan het levensvreemd onderwijs. In de praktijk bleek dat echter onmogelijk: Nederlandse boeken, Nederlandse directeuren, een toelatingsexamen afgestemd op het Nederlands voortgezet onderwijs.
Wie zich niet aanpaste of in liet kapselen raakte gefrustreerd (2). Voor het eerst ontstond er een echte crisis in ons onderwijs: onderwijsmensen die niet meer volledig achter de ideologieen en principes van de school stonden!
De secularisering in de personele sfeer in de jaren '60 en '70 bij het katholiek onderwijs en een meer algemene antillianisering van het personeelsbestand in de basis- en mavoscholen vergrootte de crisissituatie: de onderwijzer voor de klas belandde in een geestelijk vacuum! Enerzijds werden de Nederlandse methodes verworpen, anderzijds was men genoodzaakt, uit gebrek aan alternatieven, met het Nederlandse materiaal te werken en de kinderen op te leiden voor Nederlandse diploma's (identiteitscrisis).
Voor het vak geschiedenis was dit ook goed merkbaar: de meeste onderwijzers wisten niets van hun eigen Antilliaanse geschiedenis af en waren zich nog niet bewust van een eigen identiteit.

A. Het geschiedenisonderwijs: geen Antillianisering maar aanpassing

Om een duidelijk beeld te krijgen van de feitelijke situatie van het onderwijs in de geschiedenis op de Antilliaanse scholen moet men met de volgende componenten rekening houden:

a. de historische vorming van de onderwijzers op de scholen;
b. de leerplannen (doelstellingen) voor het vak geschiedenis;
c. de gangbare geschiedenismethodes en andere leer- en hulpmiddelen;
d. de praktijk van het geschiedenisonderwijs, gedifferentieerd naar schooltypen.

Bij de analyse van de bovengenoemde punten wil ik mij allereerst concentreren op de basisschool en de pedagogische academie. Hopelijk kan ik in de toekomst ook nog ingaan op de mavo, het havo/vwo en de lerarenopleiding.

ad. A. De historische vorming van de onderwijzer(essen)

Door de opleiding van vele Antilliaanse onderwijzers in Nederland kan niet ontkend worden dat zij toch wel enigszins in Nederlandse sfeer gesocialiseerd zijn op de internaten en onder invloed van de hospita's. Daar kregen zij onderwijs in de vaderlandse geschiedenis hetgeen niet verbaasd zal hebben omdat zij op de scholen op hun eiland ook al gewend waren aan het opdreunen van vele jaartallen en helden uit de Nederlandse geschiedenis.
Antillianisering van de leerstof hoefde men van deze groep eigenlijk niet te verwachten. Zij waren ondeskundig wat de Antilliaanse en Caribische geschiedenis betrof. Ook bestond er nauwelijks materiaal of goede literatuur over hun eigen verleden.
Door het verschijnen van 'Nos Patria' werd hun een methode aangereikt. Zij hadden geen keus: liever deze methode dan een volledig Nederlandse. Al gauw zou blijken dat deze methode ook niet voldeed aan de wensen.
Na de oprichting van pedagogische academies op Aruba en Curacao kwam een groep onderwijzers in de scholen, die sociaal niet vervreemd waren van hun eigen eiland, maar wel de buitenlandse ervaring van de eerste groep misten. Hun blikveld werd en wordt te insulair bepaald; zij zijn over het algemeen te weinig kritisch ten aanzien van hun eigen samenleving. De genoten historische vorming van deze groep was aanvankelijk ook Nederlands bepaald in leerstof. Pas de laatste jaren worden de studenten van de pedagogische academies historisch gevormd aan de hand van leerboeken die hun eigen werelddeel en eigen regio behandelen. Hiervan moet de buitenstaander echter niet teveel verwachten. Door allerlei organisatorische, pedagogische en roostertechnische problemen kan rustig gesteld worden dat de opleiding van onze pedagogische studenten zeer inadekwaat is:

1. Organisatorisch

De studenten krijgen de eerste twee jaar slechts 1 uur geschiedenis in de week; per jaar is dat op de APA ongeveer dertig lessen per jaar. De vooropleiding op het Colegio Arubano omvat nauwelijks Antilliaanse en regionale geschiedenis, zodat het startpunt zeer elementair moet zijn (3).



Oranje vermoord

II

S IN ONS
IJS IN DE
O EN '70

Studenten die op de mavo/havo geen geschiedenis in hun pakket hadden, staan er helemaal slecht voor. De mammoet heeft voor de onderwijsopleidingen zeker geen gunstige gevolgen!
De geschiedenisdocent op de APA moet dus werken aan historische vorming, vakdidaktische scholing en praktijkbegeleiding. Voor de begeleiding krijgt hij meestal geen uren terwijl dat wel in de wet geschreven staat!
Van de vakdocenten, die zelf eigenlijk niet geschikt en geschoold zijn voor een beroepsopleiding als de pedagogische academie mag men geen wonderen verwachten bij zo'n minimum aan uren. Bovendien bestaat er helemaal geen samenwerking tussen de pedagogen en de vakdocenten vanwege het ontbreken van teamwork en teamgeest.
In het derde jaar kunnen de vrijwilligers zich specialiseren in onder andere geschiedenis, maar de praktijk wijst uit dat dit organisatorisch niet gewenst is: men stuurt de studenten in de richting van gymnastiek, biologie en de expressievakken om zo de vaste docenten aan een volledige betrekking te helpen. Een nadelig gevolg van kleinschaligheid.
Tenslotte zij vermeld dat noch binnen de academie noch tussen de academie en het basisonderwijs enige samenwerkingsvorm geinstitutionaliseerd is. Een voorhoederol hoeft men van de academie dus niet te verwachten.
Willen wij het onderwijs in vakken als geschiedenis, aàrdrijkskunde, natuurkunde enz., de zgn. niet-pedagogische vakken, veranderen, vernieuwen en antillianiseren dan zal de pedagogische academie ingrijpend en structureel veranderd moeten worden. Op korte termijn is een reorganisatie zeker vereist.

2. Roostertechnisch

Door de kleinschaligheid van het eiland en het ontbreken van iedere coordinatie tussen de opleidingsinstituten kan een vakdocent zich nooit bekwamen voor de pedagogische academie. Hij heeft zijn hoofdbetrekking op een havo/vwo-school en/of op de lerarenopleiding. De uren geschiedenis op de academie zijn dus altijd resturen.

3. Pedagogisch/Vakdidaktisch

De laatste jaren is er een ongunstige tendens ontstaan in het studentenbestand van de academie. Door het beurzenbeleid vertrekken de betere en bestgeslaagden naar het buitenland. Deze afroming werkt niet gunstig op het niveau van de academie en het niveau van het toekomstig basisonderwijs. Een handicap is ook dat door gebrek aan beter de studenten zich vakdidaktisch moeten bekwamen met een Nederlands leerboek (4).

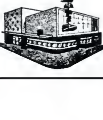
ad. B. Leerplannen en doelstellingen

Over de leerplannen en doelstellingen moet men maar niet teveel vragen bij een bezoek aan de basisscholen. Het ligt wel ergens in de kast of misschien in het bureau. Sommige scholen laten wel een leerplan zien maar zijn zo eerlijk toe te geven dat het achterhaald is of niet toegepast wordt.
De onderwijzers zullen wel een doel voor ogen hebben bij het geven van geschiedenislessen, maar door het ontbreken van een curriculum moet men niet teveel verwachten van het effect en de lessen, zoals de praktijk ook uitwijst.
Alle scholen werken met de driedelige methode 'Nos Patria', maar door de vele kritiek op deze leergang blijft het op sommige scholen in de kast liggen of wordt het toch gebruikt bij gebrek aan iets beters. Op weer andere scholen wordt het gezien als de 'bijbel' tijdens de geschiedenisles en dient het als een leerleesboek.
Het leerplan is dus eigenlijk de methode en de doelstellingen zijn niet omschreven.

ad. C. Methode en andere leer- en hulpmiddelen

Om met het laatste te beginnen: vrijwel nihil. Dit wordt in het Antilliaanse onderwijs overgelaten aan het initiatief van de onderwijsmensen. Wel bestaan er handboeken over de geschiedenis van de afzonderlijke eilanden, maar die zijn voor het onderwijs over het algemeen te uitgebreid, te detaillistisch en weinig structureel. Voor de antillianisering van het geschiedenisonderwijs is dus een handleiding voor het onderwijs vereist die de geschiedenis van deze zes eilanden integraal en synthetiserend behandelt. Zo'n beschrijving tegen de achtergrond van de Caribische geschiedenis zou bij het gebruik in het onderwijs weleens natievormend kunnen werken.
De enige voorhanden zijnde methode 'Nos Patria' is sinds het verschijnen in 1959 reeds lang verouderd. De Antilliaanse geschiedenis na 1955 is er niet in verwerkt. Wetenschappelijk en didaktisch is het ook reeds lang achterhaald. Aan de hand van enkele punten wil ik dat verduidelijken:

Naamgeving: 'Nos Patria' schenkt relatief weinig aandacht aan de Antilliaanse geschiedenis. Van Deel I zijn nauwelijks tien bladzijden aan de Antilliaanse geschiedenis gewijd. Veertig van de honderd bladzijden zijn zuiver Europese of Nederlandse geschiedenis handelend over ridders, kloosters, calvinisten, Vlaanderen en de tachtigjarige oorlog!
In deel III is het aandeel van de Antilliaanse geschiedenis gelijk aan dat van de Nederlandse. De koningen Willem I, Willem II en Willem III worden in 22 bladzijden behandeld (en hoe Oranjegezind), terwijl de afschaffing van de slavernij in vier bladzijden afgedaan wordt.
'Nos Patria' is bovendien meer Curacaos dan



Antilliaans. Eilanden als Saba, St. Eustatius en St. Maarten horen er gewoon niet bij! De schrijvers zeggen in hun verantwoording hierover: "Uiteraard brengt deze methode op de eerste plaats Antilliaanse geschiedenis (sic!). Dat hierbij het accent enigszins op Curacao kwam te liggen, was onvermijdelijk" (5).

Stofkeuze en weergave van de gekozen stof

De methode is niet altijd historisch verantwoord en soms zelfs partijdig, onbetrouwbaar en gevaarlijk. Enkele voorbeelden zeggen al genoeg:

"De Inca's waren knappe mensen" (deel I, pag. 12).
"Je ziet wel hoe rijk die Inca's waren" (deel I, pag. 13).
"Ze geloofden niet in één God, maar in een heleboel goden . . . Ze waren heidenen. Erg gelukkig waren ze niet met hun goden . . ." (deel I, pag. 11).
Over Ampués: "Daarom hielden de slaven veel van hem" (deel I, pag. 56).
Over Cortés: "wijs bestuurder", want "hij zorgde ervoor, dat de onderworpen indianen werden gedoopt en christenen werden' (deel I, pag. 54).
Over Las Casas: "Dapper streed hij voor de arme slaven" (deel I, pag. 58).
Over Willem I: "De hardste werker van het land" (deel III, pag. 7).
Over Niewindt: "Niemand heeft voor onze eilanden zó hard gewerkt als Monseigneur Niewindt". "Wij mogen Monseigneur Niewindt wel dankbaar zijn voor al dat werk" (deel III, pag. 43).

De methode is ook ouderwets in andere zin. Zeer romantisch worden allerlei personen beschreven. Deze sterk biografische inslag creeert helden en geeft de leerlingen de indruk dat de sterke mannen de geschiedenis bepalen. Zo'n bevestiging kan alleen maar fnuikend werken in onze samenleving waar de politieke leiders de massa (mis)leiden tijdens de emotionele verkiezingsvergaderingen.
Enige kritische zin wordt de leerlingen helemaal niet bijgebracht. De methode is bovendien weinig structureel, ongeordend en niet procesmatig: Een hoofdstuk over koning Willem II en Willem III wordt gevolgd door de afschaffing van de slavernij ("Een dag vol blijdschap 1 juli 1863").

Dat deze methode indertijs zo enthousiast ontvangen is door de inspecteur van het onderwijs dat hij het voorwoord schreef, roept weer de gedachte op dat alles wat van eigen bodem is, enthousiast wordt ontvangen. De heer Sprockel zag in deze methode een "aanpassing" aan de "specifieke Antilliaanse sfeer" (6).
Dat het boek past in de onderwijssfeer van toen blijkt ook uit het volgende:

— "iedere geschiedenisles dient te beginnen met een vertelling van de onderwijzer";
— invuloefeningen in de werkboekjes "als begrenzing van de hoeveelheid in te prenten kennis";
— de Nederlandse geschiedenis zien als een voorbereiding op de Mulo (7).

Ik voel me dankbaar en gelukkig het volk van Nederland te mogen regeren. Oranje kan nooit, ja nooit genoeg voor Nederland doen. Laat ons samen arbeiden voor het geluk en de voorspoed van ons volk. God zegene onze arbeid".

Daarna staat de koningin op.
Langzaam en eerbiedig spreekt ze de woorden uit van haar eed.

„Ik zweer aan het Nederlandse volk, dat ik de onafhankelijkheid van het Rijk steeds zal verdedigen en bewaren, dat ik de vrijheid van mijn onderdanen zal beschermen, dat ik de welvaart met alle middelen zal bevorderen, zoals een goed koning schuldig is te doen. Zo waarlijk helpe mij God almachtig."

3. ZOU JIJ OOK EEN PRINS OF PRINSES WILLEN ZIJN?

Heel veel kinderen denken, dat het wel heerlijk moet zijn om koning of koningin te zijn. Of prins of prinses. Ze denken, dat het dan elke dag feest is. Maar dat is heus niet zo.
Toen Wilhelmina nog een klein meisje was, speelde ze graag met poppen. En weet je, wat ze dan tegen een stoute pop zei? ,Ik zal je koningin maken, dan mag je met niemand meer spelen!'

Echte vriendinnetjes had het prinsesje niet.
Soms mochten er wel eens een paar kinderen op het paleis komen. Maar echt spelen konden ze bijna niet. O wee, als ze eens een fout maakten of wat oneerbiedig waren. Dan mochten ze niet meer terugkomen!

Natuurlijk moest de kleine Wilhelmina ook leren.
Ze had een eigen gouvernante. Dat was een Engelse dame. Het prinsesje had een echte hekel aan haar.
Op een keer moest ze strafwerk maken: een kaart tekenen van Europa. Maar toen Wilhelmina daarmee klaar was, werd de gouvernante nog bozer. Wilhelmina had Nederland 2 × zo groot getekend als Engeland!

Het prinsesje was nog maar 10 jaar, toen haar vader stierf. Je begrijpt wel, dat ze dat heel erg vond. Ze had ook zoveel van haar vader gehouden.
Nu was zij koningin. Daar dacht ze natuurlijk nog helemaal

89

ad. D. De praktijk van het geschiedenisonderwijs

De methode moedigt het leren van feiten en jaartallen aan. De invuloefeningen van het werkboek zeggen al genoeg.
Gezien de vorming van de onderwijzers, de sterk verouderde opvattingen in het Antilliaanse onderwijs, het ontbreken van materiaal en een goede methode kan men ook niet veel verwachten. Het niet bestaan van heren bijscholingscursussen moedigt ook geen enkele verandering aan. De lesgevers zijn zeer tevreden en laten het maar zitten. De inspectie functioneert geenszins naar behoren en geeft geen enkele stimulans. Echte verandering, vernieuwing en een verantwoorde antillianisering zou door de overheid, het departement van onderwijs en de pedagogische academie aangemoedigd moeten worden in samenspraak met alle belanghebbenden. De overheid heeft het weleens geprobeerd, maar de positieve effecten zijn minimaal (8). Vooral ook omdat dit initiatief bij geschiedenis weer ontaardde in een aanpassing van de Antilliaanse geschiedenis in het Nederlandse programma. De Antillen en de regio werden geen uitgangspunt en werden niet serieus genomen. Bovendien past het programma geschiedenis niet bij de pedagogische, didaktische, ontwikkelingspsychologie maar vooral sociologische uitgangspunten van ditzelfde "Leerplan en Leidraad". Dat de hoofdsamenstellers het werk van de commissie geschiedenis geaccepteerd hebben, is voor mij een raadsel. Zo'n "Leerplan en Leidraad" heeft ongetwijfeld invloed op het geschiedenisonderwijs gehad, maar dan wel in verstarrende zin.
De commissie geschiedenis sloot zich (in 1970!) nog aan bij de gangbare leerstofkeuze van "Nos Patria" uit de jaren vijftig. Alsof politiek, sociaal, vakwetenschappelijk en vakdidaktisch de Antilliaanse samenleving en het onderwijs geenszins veranderd waren!

Naast de gebruikelijke algemene doelstellingen, die in elk vak-didaktisch artikel over doelstellingen wel staan, zoals het bevorderen van gemeenschapszin, verantwoordelijkheidsgevoel, sociale en ethische vorming,

karaktervorming, parate kennis en een gezond nationaal gevoel noemt de commissie in haar inleiding het overdragen van "onze kijk en persoonlijke visie op historische aangelegenheden . . ." en "aan onze oordelen, onze waardebepalingen, aan onze kritische houding" krijgt geschiedenis vormende waarde (9).
Dit lijkt mij toch wel een onvoorzichtige uitspraak. Zo gezien staan de leerlingen bloot aan indoctrinatie en zijn zij overgeleverd aan de visie van de man of vrouw voor de klas. Dit kan een heel partijdige zaak worden! De jonge leerlingen kunnen geen weerstand bieden aan uitspraken die door een volwassene met meer kennis en inzicht worden gedaan.
Zoals dikwijls gebeurt, worden er doelstellingen geponeerd die verderop in het verslag niet geconcretiseerd worden. Het leerplan staat los van deze bovengenoemde hoogdravende doelstellingen. Voorts pleit de commissie voor lokale geschiedenis en wijst wereldgeschiedenis op de basisschool af, maar in het leerplan blijkt niets van lokale geschiedenis maar wel van wereldgeschiedenis.
De opvattingen over het lesverloop en het leren van geschiedenis die de commissie beargumenteerd zijn onderwijskundig en vakdidaktisch niet meer zo goed te verdedigen:

— het maken van jaartallenschema's;
— het leren van jaartallen door het spelelement in te schakelen;
— iedere geschiedenisles *moet* met een boeiende vertelling beginnen die sterk gericht is op de "emotionele beleving";
— "vertellen over het leven van grote mannen die hun tijd beheersten";
— een goed geschiedenisboek moet een geillustreerd leerleesboek zijn;
— vastleggen van namen, begrippen, jaartallen, stambomen, schema's en tijdvakken.

Het leerplan, of liever gezegd de leerstofomschrijving, lijkt akelig veel op de behandelde leerstofprogramma's van 'Nos Patria'. Het is daarom even ongeordend en niet structureel en geeft de lezer de indruk van een historische hutspot.

In de *vierde klas* komen o.a. de volgende onderwerpen aan de orde: primitief indianenleven op Curacao en Aruba, de hogere culturen van de Azteken, middeleeuws leven... tweede wereldoorlog (hongerwinter, bevrijding, onderduiken), autonomie en verkeer in de loop der eeuwen.

5e klas
Middeleeuwen, Karel V, Luther, Willem van Oranje, Maurits, Frederik Hendrik, Johan de Witt, Willem III, Michiel de Ruyter, koning Willem I, Wilhelmina, wereldcrisis en wereldoorlogen.

6e klas
Christendom, herhaling Indianen en ontdekking, tachtigjarige oorlog in grote lijnen, Gouden Eeuw, Amerikaanse vrijheid, Franse Revolutie, Wereldoorlog II enz.

Zo'n zwakke opzet is onvoorstelbaar voor een commissie met een speciale opdracht. In mijn volgend artikel zal ik met concrete voorstellen komen voor de basisscholen.
Ten slotte één voorbeeld van het "geschiedenisonderwijs" op de basisschool. Dit voorbeeld is echt wel maatgevend voor het onderwijs (schooljaar 1977/78!):

Vraag 2: Wat weet je van koning Willem I?
Hij was de zoon van stadhouder Willem V. Hij heeft geregeerd van 1814-1840. Hij heeft heel hard gewerkt om weer welvaart in het land te brengen.

Vraag 6: Was er op onze eilanden welvaart tussen 1815-1850?
Op onze eilanden was er in die jaren geen welvaart.

Vraag 1: Wie is de grootste weldoener van onze eilanden?
De grootste weldoener van onze eilanden is Mgr. Niewindt.

Vraag 3: Wanneer kwam hij op Curacao?
In 1824 kwam hij op Curacao.

Vraag 4: Wat vond hij daar?
Er waren al duizenden katholieken. Maar er waren bijna geen priesters. Ook was er maar één kerkje: de Sint Anna.

Vraag 5: Bla, bla, bla.
Antwoord: blubblubblub, enz.

De volgende keer:
Het onderwijsleerplan, doelstellingen,
Het Antilliaanse kind en leerstofkeuze in Antilliaans perspectief.

Noten:

1. *Zie voor de bewondering van het Nederlands onderwijssysteem Skol i Komunidat van november 1977. "Nos Patria" deel III, pag. 146, zegt het aldus: "Jongens uit de kolonie gingen studeren in Nederland. Daar leerden ze voor onderwijzer, ingenieur en dokter. Ze werden net zo knap als de Nederlanders".*
2. *Voor deze identiteitsproblemen bijvoorbeeld het bondsblad Contact in de beginjaren zestig.*
3. *Deze meningen zijn mede gevormd door mijn ervaringen op de Arubaanse Pedagogische Academie (APA). Structureel zullen de problemen op Curacao niet zoveel anders zijn.*
4. *G. de Jong e.a., Kind, School en Geschiedenis, Amsterdam 1975[6].*
5. *Verantwoording deel I, pag. 5—6.*
6. *Voorwoord, deel I, pag. 3.*
7. *Zie noot 5.*
8. *Leerplan en Leidraad voor het basisonderwijs op de Benedenwindse Eilanden der Nederlandse Antillen, 2 delen Zeist 1970. Ook al merkwaardig dat de Bovenwinden weer eens uitgesloten worden. Voor het verslag van de geschiedeniscommissie deel twee, pag. 274-284.*
9. *Leerplan en Leidraad, twee, pag. 274.*



BOVENSTE FOTO:
Een agoog is een andragoog als hij zich bezighoudt met volwassenen en deze helpt bij hun moeilijkheden.
ONDERSTE FOTO:
Buurtwerk valt onder de benaming andragogie.

Dit artikel is bedoeld als een eerste kennismaking, zeker voor velen van ons, met de andragogie.

door R. R. KELLY
November 1977

foto's R. DE GRAAFF



KENNISMAKING MET ANDRAGOGIE

I

De plaats van de andragogie in de agologische wetenschap



1.1. Agogie, agogiek, agogische arbeid, planned change

De term *agogie* zouden we willen reserveren voor natuurlijke levenssituaties: gezin, groep of gemeenschap, waarin beïnvloedingsprocessen zijn te herkennen die we als 'opvoeding', 'vorming' of 'hulpverlening betitelen, doch waarbij de relatie tussen beide partijen niet opzettelijk is aangegaan terwille van deze beïnvloeding.
In een gezin bijvoorbeeld wordt opgevoed, niet op grond van een expliciete beslissing een pedagogische relatie aan te gaan, doch

als iets dat natuurlijk voortvloeit uit de relatie ouders-kind.
Bij agogie gaat het dus om beinvloedingsprocessen die je vindt in natuurlijke levenssituaties.

AGOGIEK

Bij agogiek gaat het om alle vormen van beinvloeding van psycho-sociale verschijnselen met als doel verandering c.q. verbetering te brengen. Andere termen die ook gebruikt worden voor agogiek is agogische arbeid(1) en agogische actie(2).
In de Verenigde Staten is al sinds jaren een theorievorming betreffende deze agogische actie op gang gekomen. Tot de belangrijkste studies die het gehele veld van agogische actie trachten te bestrijken behoren Lippitt, Watson en Westley's 'Dynamics of planned change' en de bundel artikelen onder redactie van Bennis, Benne en Chin: "The planning of change".

Lippitt c.s. omschrijven 'planned change' als veranderingen die tot stand komen 'from a purposeful decision to effect improvements in a personality system or social system and which is achieved with the help of professional guidance'.

Bennis c.s. omschrijven 'planned change' als: 'a conscious deliberate and collaborative effort to improve the operations of a system, whether it be self-system, social system or cultural system, through the utilization of scientific knowledge'.

Agogische arbeid kunnen we omschrijven als al het werk dat in de maatschappij door of onder leiding van deskundigen wordt verricht ter bevordering van het individueel, sociaal, maatschappelijk en cultureel welzijn. Het gaat in agogische arbeid om een bijzondere vorm van gedragsverandering, nl. die welke door *opzettelijke interventies* van de agoog teweeg wordt gebracht.

1.2. Agogische arbeid is doelgericht

Alle agogische arbeid voltrekt zich in een proces tussen:
a. enerzijds de agoog (change-agent,
b. anderzijds de cliënt.

ad. a: De agoog is degene die leiding geeft aan het veranderingsproces. De agoog is een:
— pedagoog als hij kinderen opvoedt, leiding geeft aan de groei van het kind naar volwassenheid;
— andragoog, als hij zich bezighoudt met volwassenen en deze bv. helpt bij hun persoonlijke of sociale moeilijkheden of begeleidt op weg naar verdere culturele vorming;
— gerontagoog, als hij in het bijzonder het welzijn van bejaarden behartigt, in vele vormen van sociaal en cultureel werk.

ad. b: het cliënt-systeem wordt gebruikt voor de aanduiding van het individu of de groep individuen bij wie verandering wordt nagestreefd.
De cliënt is degene aan wie het doelgerichte veranderingsproces zich voltrekt; de cliënt is degene die in relatie treedt met de agoog en derhalve gebruik maakt van zijn diensten in de vorm van opvoeding, hulpverlening, begeleiding, vorming.
De cliënt kan zijn:
— een enkel individu,
— een groep van mensen die in een bepaald verband met elkaar leven, bv. een gezin,
— een hele buurt of een dorpsgemeenschap. Op Aruba bv. Essoville.

1.3. Agogische arbeid is gericht op verbetering van de toestand waarin de cliënt verkeert

Het doel van agogische arbeid is:
ten eerste: een verandering teweeg brengen in de cliënt (in zijn gedrag, instelling, levenssituatie, etc.);
ten tweede: deze verandering moet ook — vooral in het oog van de cliënt — ervaren worden als een *verbetering.*
Niet alle verandering is verbetering. 'ook een demagoog is een agoog. Maar hij is iemand die door leugenachtige voorstellingen en valse leuzen zodanige veranderingen in de opinies van zijn medeburgers wil bewerkstelligen, dat zijn persoonlijke oogmerken gediend zijn (Van Dale).

in het streven naar algemeen maatschappelijk, sociaal en cultureel welzijn.
Vragen die nu rijzen zijn: Wat moet men onder *welzijn* verstaan? Wat wordt *algemeen wenselijk* geacht? Wanneer is er sprake van ontoelaatbare schade?
Welzijn is een moeilijk vatbare toestand:
a. het staat niet duidelijk vast welke maatstaven moeten worden aangelegd bij de bepaling van de mate van welzijn;
b. deze mate van welzijn is zelf voortdurend aan verandering onderhevig, bv. als gevolg van de verandering in welvaart.
Wat punt a betreft: Iemand kan zich subjectief "happy" voelen, maar als je het objectief bekijkt, kan men helemaal niet van welzijn spreken.
Bijvoorbeeld: Bij aanvaarding van objectief deplorabele toestand. Dit vindt men veel in arme volkswijken, waar het barst van ellende en miseria.
"somos pobres, pero estamos muy felices. Vivimos tranquilo en nuestro modesto rancho". Een "modesto rancho" gebouwd van kerosineblikken; met één vertrek, zonder vloer, waar de kinderen op de grond slapen, etc.
— Bij verslaving aan verdovende middelen. "Trip".



Winkeleigenaars die steeds proberen hun winkels groter en luxueuzer te maken.

Typen veranderingsprocessen

Globaal genomen zijn er de volgende typen van doelgerichte veranderingsprocessen:

1) het proces in de eerste plaats gericht op de bevordering van het welzijn van de *betrokkene* (intrinsieke verandering in een wenselijk geachte richting);
2) het proces in de eerste plaats gericht op de bevordering van een *algemene* welzijnstoestand (extrinsieke verandering in algemeen wenselijk geachte richting);
3) het proces in de eerste plaats gericht op de bevordering van *persoonlijke of groepsbelangen* — onder omstandigheden gepaard gaande met schade aan het algemeen belang (extrinsieke verandering in hoogstens beperkt wenselijk geachte richting).
Agogische arbeid behoort een combinatie te zijn van de processen 1 en 2. Het welzijn van de client staat voorop, maar dit moet passen

Wat punt b betreft: Iemand kan zijn eigen toestand onaangenaam of zelfs ellendig ervaren, terwijl het objectief moeilijk als zodanig kan worden gezien.
Op Aruba hebben we veel van deze soort mensen. Mensen die bezeten van een superegoïsme, voortdurend hun toestand zitten te vergelijken met anderen die het beter hebben.
Voorbeelden:
— De "Big-wheels", die elke keer elkaar proberen te overtreffen met grotere en "special" uitgeruste auto's.
— Winkeleigenaars die steeds proberen hun winkels groter en luxueuzer te maken dan de anderen. (Kijk in de Nassaustraat wat er gebeurd is nadat Aquarius zich daar had gevestigd).
— In het dagelijkse leven krioelt het van mensen die in alle vormen en op alle terreinen proberen de ander te overtreffen, te evenaren of na te bootsen.

---
(1) Dr. T. T. ten Have: Klein bestek van de agologie.
(2) Dr. M. van Beugen: Sociale Technologie.

Uitgangssituaties

Wanneer er sprake is van een relatie tussen het dienstverlenend systeem en het cliëntsysteem hebben we te maken met verschillende uitgangssituaties. (Het dienstverlenend systeem is de beinvloeder in 'planned change" activiteiten, "de change agent").
Bijvoorbeeld: wanneer we te maken hebben met een onaanvaardbare uitgangssituatie is de agogische arbeid erop gericht de cliënt zoveel mogelijk uit deze situatie te helpen geraken naar een meer normale situatie.
Naargelang de uitgangssituatie hebben we te maken met:
1) exagogie,
2) anagogie,
3) tussen deze exagogische en anagogische arbeid in staat de agogische arbeid.

In gevallen waarin de onaanvaardbare uitgangssituatie alle aandacht tot zich trekt en waarin de agogische arbeid er op gericht is te helpen geraken uit deze situatie naar een meer normale toe, kunnen we spreken van *exagogische* arbeid.
Tegenover deze exagogie staat de anagogie, d.w.z. die vorm van agogische arbeid waarbij de uitgangssituatie betrekkelijk normaal is en waarin men werkt naar verdere ontplooiing en vorming in de richting van wat men zich als ideaaltoestand voorstelt.
In schema ziet het eruit als volgt:

–		normaal ——×——		+
negatief gewaardeerde of afgekeurde uitgangssituatie	*exagogie*		*anagogie (diagogie)*	*Als ideaal gestelde eindsituatie (positief gewaardeerd of goedgekeurd)*

Exagogische arbeid treffen wij aan in de sociale hulpverlening in vele vormen, o.a. maatschappelijk werk, reclassering, A.A., etc. Anagogische arbeid is er vooral op gericht om mensen meer deel te laten nemen aan het scheppen en beleven van cultuur en zo hun mogelijkheden zoveel mogelijk tot ontplooiing te brengen en dit op de verschillende terreinen in de maatschappij.
Tussen deze agogische en anagogische arbeid in staat die agogische arbeid, welke bedoelt het normale te handhaven en te voorkomen dat er ongewenste situaties ontstaan. Dit preventief-agogische arbeid (ook genoemd *katagogie)* treffen we aan bijvoorbeeld in de begeleiding van mensen en groepen in nieuwe, ongewone levenssituaties. (Denk eens aan de Antillianen die naar Nederland gaan).

1.3. Agogische arbeid kent een verscheidenheid van cliënten en cliënt-situaties

De cliënten aan wie de agoog in zijn arbeid hulp verleent of die hij begeleidt op de weg naar meer welzijn, laten zich volgens 3 gezichtspunten bepalen:
1) de leeftijd,
2) de aard en omvang van wat onder cliënt wordt begrepen,
3) de mate van normaliteit.
Over de onderscheiding naar *leeftijd* is reeds gesproken, nl. dat zij leidt tot een driedeling: pedagogie, andragogie en gerontalogie.
Over de aard en omvang van de cliënt.
De cliënt kan zijn:
een persoon,
een groep van personen, bv. een gezin,
een hele dorps- of stadsbevolking.

Eén ding moeten we goed onthouden: er kan strikt genomen alleen van agogische arbeid worden gesproken, wanneer het om mensen gaat. In de doelstellingen van de agogische arbeid staat altijd de mens centraal, zowel als individu, als deel van een groep of deel van een samenleving.

Het derde criterium is dat der *normaliteit.*
Het speelt vooral een rol bij het individu als client en in geringere mate ook bij kleine en grote groepen, bij buurtsituaties en zelfs bij hele samenlevingen.

De normale mate, de meest voorkomende en ons meest vertrouwde middelmaat wordt aan weerszijden geflankeerd door afwijking in verschillende graad; enerzijds het sub- of infranormale en anderszijds het supranormale:

sub- of infranormaal	normaal	supranormaal
—	x	—

Naast deze verschillen t.o.v. het normale doen zich de absolute defecten voor b.v. bij blindgeborenen of doofgeborenen. Hier komt de orthopedagogie te pas.

KENNISMAKING MET ANDRAGOGIE

Ontwikkeling

De ontwikkeling kunnen we definiëren als het resultaat van de natuurlijke rijping en milieu-invloeden. Deze ontwikkeling kan een verschillend verloop hebben.
De ontwikkeling kan zijn *normaal,* d.w.z. in overeenstemming met wat men van iemand in een bepaalde levensfase verwacht.
Er kunnen zich echter ook *storingen* of *ontsporingen* voordoen. Met een storing of gestoorde ontwikkeling wordt bedoeld een afwijkende ontwikkeling ten gevolge van interne factoren; b.v. een afwijkend rijpingsverloop.
Van een ontsporing wordt gesproken, als de afwijkende ontwikkeling toegeschreven moet worden aan externe factoren: milieuinvloeden die het individu uit het normale spoor hebben gebracht.
Voor de agogische arbeid met b.v. het individu als cliënt is het van het grootste belang zo duidelijk mogelijk vast te stellen, of de oorzaak van het wangedrag vooral gelegen is in interne factoren of vooral in externe factoren.
Samenvattend kunnen we zeggen dat m.b.t. de normaliteit we globaal genomen te maken hebben met negen groepen van gevallen. Schematisch ziet het er zo uit:



Anagogische arbeid is er vooral op gericht om mensen en hun mogelijkheden zoveel mogelijk tot ontplooiing te brengen.

Spreiding van aanlegfactoren:

afwijkende plus-varianten	*x*	*ontwikkeling*	*normaal*	*(1)*
			gestoord	*(2)*
			ontspoord	*(3)*
normale aanleg	*x*	*ontwikkeling*	*normaal*	*(4)*
			gestoord	*(5)*
			ontspoord	*(6)*
afwijkende minus-varianten	*x*	*ontwikkeling*	*normaal*	*(7)*
			gestoord	*(8)*
			ontspoord	*(9)*

Agogische arbeid in de gevallen 1, 4, 7 is als regel van preventief-agogische of anagogische aard. In de andere gevallen is het exagogisch.

1.4. Agogie, agogiek en agologie

De term agogie wordt gebruikt voor de uitvoerende agogische arbeid. Deze agogie wordt praktisch altijd bedreven vanuit een:
— zekere stelselmatige achtergrond van beginselen en opvattingen en
— op methodische, dus stelselmatige wijze.
Wat aan deze stelselmatige verschijnselen in de agogie ten grondslag ligt, is *agogiek*. De agogiek geeft aan de agogie een stelselmatig karakter.

Agologie is een wetenschap die gerichte veranderingsprocessen tot object van studie hebben. Agologie is dus de wetenschap die de agogische arbeid en alles wat daarmee samenhangt tot voorwerp van studie heeft. Andragogie is een onderdeel hiervan.

II Andragogie

Andragogie is een nieuw woord.
Andragogie is niet iets dat nu plotseling is uitgevonden. Andragogie bestond al lang.

2.1. Andragogie: een overkoepelend begrip

De benamingen clubhuiswerk, volksontwikkelingswerk, buurtwerk, maatschappelijk werk zijn voor ons bekende verschijnselen in de maatschappij.
Andragogie heeft niet betrekking op een nieuw verschijnsel, het staat niet *naast* de zo juist genoemde verschijnselen, maar het staat er *boven*.
Andragogie staat voor een overkoepelend begrip van al die benamingen.

ANDRAGOGIE

clubhuiswerk — *volkshuiswerk* — *buurtwerk* — *maatschappelijk werk, etc.*



"Somos pobres, pero estamos muy felices. Vivimos tranquilo en nuestro modesto rancho."

2.2. De recente geschiedenis van de term

Andragogie zou het eerst zijn gebruikt door Alexander Kapp. Kapp gebruikte de term met name voor het proces van vorming en ontwikkeling van kennis, karakter en vaardigheden bij volwassenen. Hij plaatste andragogie naast pedagogie, nml. als een voortzetting van de pedagogie. Jammer genoeg is hij er niet in geslaagd zijn term ingang te doen vinden.
Vanaf plm. 1965 deed de term opgang in Nederland. De term sociale pedagogiek was daar gangbaar en het werd niet alleen gebruikt voor de opvoeding van het kind als sociaal wezen en/of sociaal-zwakke kind, maar daarnaast ook voor allerlei agogisch werk met volwassenen. In 1970 werd de term "andragogische wetenschappen" officieel erkend en werd het officieel mogelijk aan de Nederlandse universiteiten "andragogische wetenschappen" te bestuderen.
Wel is het zo dat al vanaf 1950 het mogelijk was aan de Universiteit van Amsterdam "andragogische wetenschappen" te studeren onder de benaming van sociale pedagogiek.

ANDRAGOGIE: een weinig bekende of gekende term hier

Op Aruba hebben we geen enkele andragoog. De woorden andragogie en andragoog zijn tamelijk onbekend. We kunnen rustig zeggen, ook voor vele onderwijsmensen. Op de Antillen hebben we één andragoog, dat is Drs. Stanley Lamp. De heer Lamp is op Aruba docent Pedagogiek aan de cursussen M.O.-A en M.O.-B Pedagogiek.



Drs. Stanley Lamp, de enige andragoog op de Nederlandse Antillen.

2.3. Agogie — pedagogie — andragogie; analyse van de woorden

Pedagogie is voor ons een bekender woord dan andragogie. Pedagogie is een woord van Griekse herkomst.
Pais is kind.
Agogos is begeleider, gids.
Een paidagogos was oorspronkelijk degene die de jongen (kind) naar school bracht. Later werd het de naam voor degene die onderricht gaf.
Agogos is afgeleid van het werkwoord agein is opleiden, regeren, sturen. Het zelfstandig naamwoord agoge betekende: leiding, besturing. In het Nederlands geworden agogie.
Ped-agogie is, kun je zeggen, agogie van kinderen.
Andragogie is gevormd naar analyse van pedagogie. We weten wat agogie is en ook zijn herkomst. Ped- is nu vervangen door andr.
Andr- is afgeleid van aner, het Oudgriekse woord voor "volwassen mens". Andr-agogie is dus agogie van volwassenen.
We hebben gezien dat andragogie een benaming is die recentelijk werd ingevoerd. Vroeger werd het aangeduid als sociale pedagogiek. Dat de scheiding andragogie-sociale pedagogiek noodzakelijk was en dat er een andere overkoepelende term in plaats van sociale pedagogiek moest komen, was niet zomaar een gril. Uit dit artikel zelf kunnen we opmaken dat de term andragogie 100% op zijn plaats is.

2.4. Andragogie: een proces

In het eerste gedeelte hebben we gezien dat alle agogische arbeid zich voltrekt in een proces tussen:
1) de agoog,
2) de client.

Agogische arbeid hebben we gedefinieerd als een bijzondere vorm van gedragsverandering, nml. die welke door *opzettelijke interventies* van de agoog teweeg wordt gebracht.

De agoog is degene die leiding geeft aan het veranderingsproces. Deze agoog is een pedagoog als hij kinderen opvoedt, leiding geeft aan de groei van het kind naar volwassenheid.

Deze agoog is een andragoog als hij zich bezighoudt met volwassenen en deze b.v. helpt naar verdere culturele vorming.

Andragogie is een proces dat in de tijd verloopt. Het adragogisch gebeuren, het intentionele proces van beïnvloeding, begint op een zeker moment, verloopt gedurende een zekere tijd en eindigt op een zeker moment. Dit proces kan worden weergegeven in onderstaand grondmodel:



Een agoog is een pedagoog als hij leiding geeft aan de groei van het kind naar volwassenheid.

———>———X———>———X———>———

uitgangs-situatie | *weg van het wegandragogische proces* | *eind-situatie*

We kunnen het andragogische proces zien als een bepaalde fase in het leven van alle betrokkenen, die er om bepaalde redenen is uitgelicht. Andragogie is een proces van *Intentionele* beïnvloeding.

De intentie is om de bestaande situatie te *verbeteren*, en wel zo dat er van een *welzijnsbevordering* kan worden gesproken. Het proces is altijd op een *doel* gericht en het verloopt in een *richting* die dit doel naderbij zal moeten brengen. Er is dus altijd een doel in het spel en dit doel vertegenwoordigt voor de betrokkenen een zekere *waarde*. Doordat dit doel een zekere waarde vertegenwoordigt is het dan ook *zinvol* om aan het proces te beginnen.

De zinvolle functie van de andragogie is, het waardevol geachte doel te bereiken, althans zo dicht mogelijk te benaderen.

Geraadpleegde literatuur:

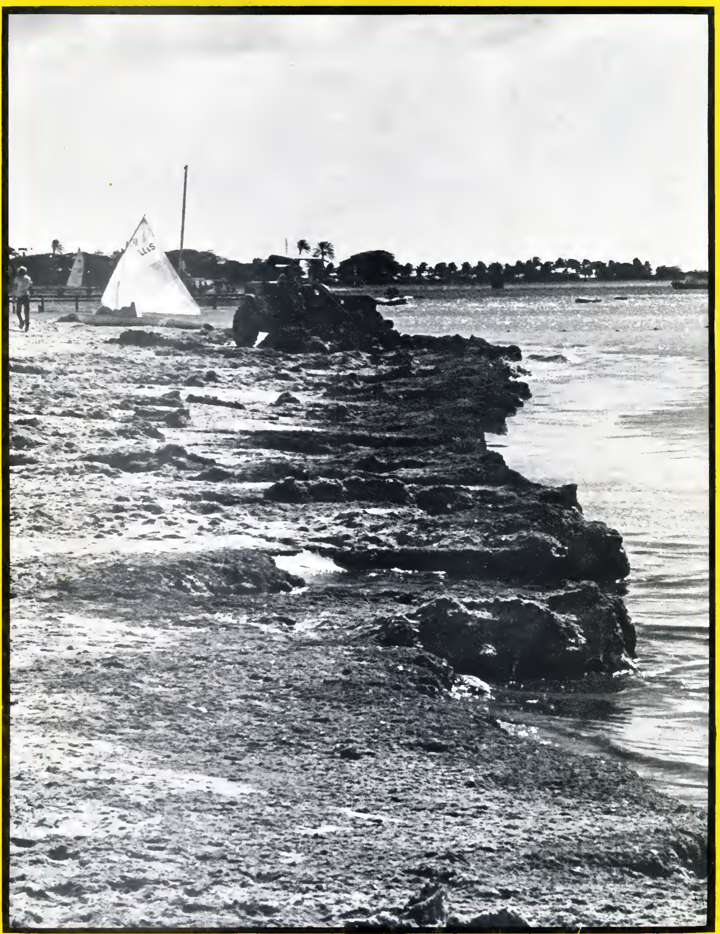
Dr. T. T. ten Have: Klein bestek van de agologie.
Dr. T. T. ten Have: Andragogie, een terreinverkenning.
Dr. M. van Beugen: Sociale technologie.



un pascu leu for di cas

Un biaha mas Ro a lanta pa yena mas carbon den e kachel. Frio tabata comé pero no a kedé otro manera cu baha bai abao den e kelder pa bai yena e emchi cu carbon. E no kier a pensa mes riba tur e stof co lo lanta ora cu e cuminzá yena e emchi.
Esaki ta un di e momentonan cu ta poné deseá cu e por tabatin hala pa e bula bai su isla. Dos aña caba e ta pasando e martirio aki. E frio aki hamas lo e por custumbrá cuné. Pero peor ta e nostalgia grandi cu ta invadié den e dianan di Pascu. Aña pasá e awacero constante den e temporada di Navidad a hacié masha tristo y a pone haya hopi falta di e solo briyante y tabata manera cu e color shinishi di e cielo a trece un scuridad den su alma.
Ro ta pone e emchi den cushina y ta bai den baño pa laba su mannan y su cara. Djies Chomi cu Tuyo lo yega. Nan a yamé bisé cu nan lo sali cu e trein di 7 or y diez. Awe nochi nan tres lo pasa nan Pascu hunto. Aña pasá el a pasé na cas di un familia Hulandes Tabata leuk sí. Di cas el a haya un paki cu tur cos bon di Pascu, bolo, ayaca, pandushi. El a invitá su dos amigonan pa bin come cerca dje. Mañan lo e yama su mama na telefon pa gradicié pa tur e cos dushinan y tambe pa e postwissel. Cincuenta florin cu siguramente el a kita for di su pension di biuda. Ro a cohe e kaarchi di Pascu den su man y a sunchi caminda su mama a firma. Awa a yena su wowonan. E ta lanta bai na e bentana y ta hala e cortina pa e tira un bista riba caya. Pa su sorpresa e ta mira cu sneeuw tabata cai y cu e caya tabata cubrí manera cu un tapijt blanco. Fasiná el a keda weita tur e matanan cualnan tabatin un laag fini di sneeuw. Esaki a pone corda com na cas su ruman muher tabata spuit e kerstboom pa dun'é efecto di sneeuw. Pero loke Ro tabata mira su dilanti a lagé boca habrí. Esaki no tabatin comparacion. Riba e kaarchinan di Pascu el a yega di mira un "sneeuwlandschap" pero e realidad a poné keda keto. Un emocion grandi a tuma posesion di dje y Ro no por a contené su lágrimanan dilanti di tanto beyeza. Tur Ro su tristeza a cambia pa un felicidad inmenso. Felicidad di por a contemplá tanto buniteza. E oloshi ta bati diez or.
E sonido di e bel a ranca Ro for di su pensamentonan. Su amigonan a yega nan brazanan yen di adornonan di Pascu. Den un fregá di wowo nan a drecha mesa pa e desayuno despues di misa di mei anochi. Ro a haya e desayuno despues di misa aña pasá asina "gezellig" cu el a dicidí di tumá e custumber aki over. Pa Chomi cu Tuyo esaki lo ta algo nobo, pasobra ta nan promé Pascu na Hulanda, pero Ro tabata sigur cu nan tambe lo apreciá esaki. Tuyo ta pone algun disco di aguinaldo toca, y e tres amigonan ta conta otro e noticianan di cas. Despues di algun rato Ro ta cambia e aguinaldonan pa un l.p. di Mahalia Jackson. Pafor e sneeuw ta sigui cai keto bai. E oloshi ta dal diezun or y mei y e tres amigonan ta pasa man pa nan jas y nan sjaal. Den silencio nan ta tuma caminda pa misa, cada uno cu nan pensamento na cas, recordando famia y amigonan.

D. LACLE H.



Een florerende toeristenindustrie is van allerlei onzekere faktoren afhankelijk.
Goudgele stranden kunnen ineens veranderen in stinkende modderpoelen.